

Köhler, Helmut

## **Bildung ist Ländersache - Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat**

*Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 49-70. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)*



Quellenangabe/ Reference:

Köhler, Helmut: Bildung ist Ländersache - Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 49-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97885 - DOI: 10.25656/01:9788

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97885>

<https://doi.org/10.25656/01:9788>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

# Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

# Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung .....	9
<b>Teil I</b>	
<b>Entwicklungen auf Systemebene</b>	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens .....	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule .....	71
<b>Teil II</b>	
<b>Institutionelle Ebene</b>	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats .....	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

### **Teil III**

#### **Unterricht**

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers ..... 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik ..... 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie ..... 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren ..... 211

### **Teil IV**

#### **Lehrer und Lehrerbildung**

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? ..... 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 ..... 265

**Teil V**  
**Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung**

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs .....	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak .....	331
--	-----

## **Bildung ist Ländersache – Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat**

### **Die Verteidigung des Föderalismus**

Die in der Bundesrepublik immer wieder diskutierte Frage der Vor- und Nachteile des föderalistischen Prinzips auf dem Gebiet des Bildungswesens gewinnt in den neunziger Jahren aus verschiedenen Gründen erneut an Aktualität.

Beispielsweise gibt es in Zusammenhang mit aktuellen Finanzierungsproblemen der Haushalte von Ländern und Gemeinden durch die Veränderung der Ausgabenstruktur zuungunsten der Länder seit Ende der achtziger Jahre verstärkt Befürchtungen, die Eigenständigkeit der Länder und die Gesetzgebungskompetenz der Länderparlamente werden zunehmend ausgehöhlt. Zu Zeiten der ersten sozialliberalen Koalition unter Willy Brandt (1969–1974) wurden bekanntlich durch Grundgesetzänderungen die Kompetenzen des Bundes im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung und der Rahmengesetzgebung erweitert (Art. 75 GG) und das Zusammenwirken von Bund und Ländern bei der Erfüllung von „Gemeinschaftsaufgaben“ (Art. 91 GG) geregelt<sup>1</sup>. Weitere Versuche des Bundes zur Erweiterung seiner Kompetenzen auf dem Gebiet des Schulwesens, die in den siebziger Jahren unternommen wurden<sup>2</sup>, stießen auf den einhelligen Widerspruch der Länder. In der Folge wagte keine Bundesregierung mehr den Kompetenzstreit mit den Ländern, und es schien, daß die Koordination der Länderinteressen im Rahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) nach dem Scheitern der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans viel reibungsloser betrieben wurde als vorher. Die allmähliche Auflösung der Konfrontation zwischen den sozialliberal oder sozialdemokratisch regierten A-Ländern und unionsregierten B-Ländern war in der Tat durch den Wegfall jeder verbindlichen Planungsbemühung auf gesamtstaatlicher Ebene und den Rückzug auf kurzfristig orientierte Länderpolitiken zustande gekommen<sup>3</sup>. Dennoch war durch die Grundgesetzänderungen der siebziger Jahre die Balance der Einflußmöglichkeiten faktisch zugunsten des Bundes verschoben worden, und die Länder fühlten sich zunehmend in ihrer Eigenständigkeit beeinträchtigt, wenn dies auch in erster Linie für die berufliche Bildung und den Hochschulbereich galt und weniger den schulischen Bereich betraf. Die bildungspolitisch begründete Unterschiedlichkeit der schulischen Verhältnisse ist in der Tat konstitutiv für das föderalistische System: Eine wie auch immer bewirkte Einebnung der politischen Unterschiede würde den Föderalismus seiner dynamischen Funktion berauben. Von den realen Unterschieden zwischen den Ländern ist ohnehin nur ein Teil der Bildungspolitik zuzurechnen, deren Gestaltungskraft oft überschätzt wird.

Spätestens seit dem Abkommen von Maastricht ist klar, daß im europäischen Einigungsprozeß langfristig mit einer internationalen Ebene politischer Entscheidungen auch



im Bildungsbereich zu rechnen ist<sup>4</sup>. Schon als die Europäische Kommission 1989 die Bedeutung der Bildungspolitik für die Weiterentwicklung der Gemeinschaft hervorgehoben hatte, fühlte man sich genötigt, die Eigenstaatlichkeit der Länder in diesem Bereich zu betonen. Die Tätigkeit der EG-Kommission an den Rändern ihres Kompetenzbereichs wird von den Ländern nicht weniger argwöhnisch verfolgt als die Versuche des Bundes, im Bildungsbereich eigene Kompetenzen zu erlangen. Die Brüsseler Entscheidungen zur Sicherung der Freizügigkeit in Europa, die sich zunächst auf Fragen der beruflichen Ausbildung beschränkten, greifen zunehmend auch in andere Teilbereiche des Bildungssystems ein<sup>5</sup> und bedrohen – so die Befürchtungen der Länder – den Kernbereich ihrer Eigenstaatlichkeit, weil Hoheitsrechte ohne Einschaltung der Länderparlamente durch die Bundesregierung auf die Gemeinschaft übertragen werden können. Daran ändert auch die Versicherung des Prinzips der Subsidiarität durch die Kommission nichts, da die Einklagbarkeit vor dem Europäischen Gerichtshof zweifelhaft ist<sup>6</sup>. Die Zustimmungsrechte des Bundesrats und die Vertretung der Länder im Regionen-ausschuß der EG können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die rechtlichen Entscheidungen auf EG-Ebene weiterhin auch dann nicht in den Länderparlamenten behandelt werden, wenn nach der deutschen Verfassung Länderkompetenzen berührt werden, und die Vertretung der Bundesrepublik durch den Bund in Angelegenheiten der Länder ist in jedem Fall fragwürdig, weil mangels Kompetenzen keine parlamentarische Behandlung im Bundestag möglich ist<sup>7</sup>. Die unbefangene Benutzung des Regionenbegriffs und seine Gleichsetzung mit der gegenwärtigen Länderstruktur sind aber historisch und bildungspolitisch ebenso problematisch wie die Auffassung, Europa lasse sich eher auf Regionen als auf Nationalstaaten gründen<sup>8</sup>.

Neue Dynamik gewinnt der Kulturföderalismus auch durch den deutschen Einigungsprozeß. Der Aufbau föderalistischer Strukturen im „Beitrittsgebiet“, an der jeweils „Patendländer“ stark beteiligt waren, hat zu einer unterschiedlichen Schulstruktur in den neuen Ländern geführt. Die Ablehnung des vor der Wende herrschenden Zentralismus der Planung und Steuerung des Bildungswesens haben den Gedanken der Bewahrung von Länderbesonderheiten und der Begrenzung zentralstaatlicher Kompetenzen deutlichen Auftrieb gegeben. Nirgendwo sind die Distanz zu Bonner Entscheidungen und die Betonung besonderer Landesverhältnisse stärker als in den neuen Ländern und in Berlin. Wenn in einer Übergangszeit manche Regelungen, die von denen im übrigen Bundesgebiet abweichen, zum Beispiel das Abitur nach der 12. Klasse, noch toleriert werden, so wird sich dieser „Vorteil“ für die Schüler in den neuen Ländern auf Dauer wahrscheinlich nicht halten lassen. Die unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen in beiden Teilen Deutschlands, die sich kurzfristig nicht angleichen werden, stellen in der Tat zur Zeit besondere Herausforderungen hinsichtlich der grundgesetzlich geforderten „Einheitlichkeit“ und der bisher praktizierten Verfahren des finanziellen Ausgleichs zwischen den Ländern dar. Auch wenn es in der neuen Formulierung um „gleichwertige“ Lebensbedingungen geht, so wird in den neunziger Jahren eine befriedigende Einlösung dieses Anspruchs als Bewährungsprobe des Föderalismus anzusehen sein.

Der Beitritt der neuen Länder zur Bundesrepublik und die Ratifizierung des Vertrags von Maastricht machte eine Überprüfung von Verfassungsnormen notwendig, die in einer gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat zur Reform des Grundgesetzes beraten wurde. Die Ministerpräsidenten hatten schon 1990 in einem gemeinsamen Beschluß Eckwerte für Änderungen des Grundgesetzes aufgestellt und

eine Stärkung der Stellung der Länder bei der Gesetzgebung gefordert. Auch wenn sich in der Kommission nur für einen kleinen Teil der zahlreichen Änderungs- und Ergänzungsanträge die erforderliche Zweidrittelmehrheit gefunden hat, wurde der 1992 vorgelegte Abschlußbericht mit dem Titel „Stärkung des Föderalismus in Deutschland und Europa“ versehen<sup>9</sup>. Ein wichtiges Ergebnis war die ausführliche Regelung der Mitwirkung der Länder bei der Verwirklichung des Staatsziels Vereintes Europa im neuen Art. 23 GG (Europaartikel) nach der Aufhebung des alten Art. 23 GG (Gültigkeitsbereich und Beitritt). Ein anderes Ergebnis war die Reform des Art. 72 GG, der die konkurrierende Gesetzgebung regelt und bestimmt, daß der Bund in den in Art. 74 GG aufgeführten Bereichen das Gesetzgebungsrecht hat, „soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht“.

Wenn wir im Rückblick auf vier Jahrzehnte föderalistischer Praxis in den alten Bundesländern<sup>10</sup> Möglichkeiten und Grenzen der länderzentrierten Bildungspolitik einschätzen und gewissermaßen eine Bilanz ziehen wollen, so kann dies hier nur für ausgewählte Fragestellungen und mit Hilfe weniger verfügbarer statistischer Indikatoren versucht werden.

Beispielsweise stellt sich die Frage, ob die Expansion der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen und entsprechende Veränderungen des dreigliedrigen Schulsystems die Länderunterschiede im Schulbesuch verstärkt oder verringert haben. Diese Frage ist deshalb erneut aktuell, weil sich die Bildungsbeteiligung in den neuen Ländern extrem erhöht hat, während es in den alten Ländern nur noch marginale Veränderungen gab. Da die Länder unterschiedliche Strategien hinsichtlich der Bildungsexpansion verfolgt haben, ist es von Interesse, ob sie diese ungebrochen politisch durchsetzen konnten oder ob es im kooperativ föderalistischen Bildungssystem mit seinen Mechanismen der Konsensbildung durch Kompromisse zwischen den Ländern sowie zwischen Bund und Ländern nicht doch einen viel geringeren Spielraum für spezifische bildungspolitische Entscheidungen auf Länderebene gibt, als dies gemeinhin angenommen wird. Denkbar wäre auch, daß es jenseits bildungspolitischer Steuerungsversuche auf Länderebene allgemeine Trends der Entwicklung und Kontextbedingungen gibt, denen sich die Kultusbehörden der Länder bei aller Unterschiedlichkeit der Programme nicht entziehen können<sup>11</sup>.

Bevor der Versuch einer statistischen Überprüfung dieser Fragen unternommen wird, soll zunächst eine Einschätzung der Balance von Einheitlichkeit und Vielfalt auf der schulstrukturellen und schulorganisatorischen Ebene versucht werden.

## **Bildungspolitik durch Konsens**

Die bildungspolitische Abstimmung zwischen den Ländern, aber auch der Wettbewerb der Länder um die Weiterentwicklung ihres Bildungssystems hat eine lange Tradition. Seit ihrer Gründung im Jahre 1948 wird in der KMK über bildungspolitische Fragen nach dem Konsensprinzip verhandelt: Alle Beschlüsse der KMK müssen einstimmig verabschiedet werden. Obwohl dieses Verfahren naturgemäß Beschlußfassungen erschwert, gibt es in längerfristiger Perspektive eine Reihe bemerkenswerter Ergebnisse der Abstimmung zwischen den Ländern. In erster Linie wären hier die von einem breiten

Konsens getragenen Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens von 1954 (Düsseldorfer Abkommen) und 1964 (Hamburger Abkommen) sowie dessen Novellierung zu nennen, in denen zum Beispiel Schulbezeichnungen, Dauer der Schulpflicht, Beginn und Ende des Schuljahres sowie Grundzüge des Lehrplans einheitlich geregelt wurden. Hinzu kommt zum Beispiel die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und Berechtigungen oder von Schulversuchen durch ergänzende Vereinbarungen. RASCHERT diskutiert die Realisierung der Beschlüsse der KMK und stellt fest, daß die Länderparlamente die präjudizierenden Vereinbarungen nur in wenigen Fällen nicht schließlich sanktioniert haben<sup>12</sup>. So kommt er zu dem Fazit: „Im allgemeinen ist allerdings eher erstaunlich, in wie großem Ausmaß die Landtage diese staatsrechtlich nicht unbedenkliche Präjudizierung hingenommen und im Sinne vorgängiger Staatsverträge der Exekutiven entschieden haben.“

Um die anfängliche Divergenz der Schulsysteme in den Ländern zu charakterisieren, genügt ein Blick in die amtliche Statistik Anfang der fünfziger Jahre. So gab es 1952 noch erhebliche Unterschiede im Aufbau des Schulsystems, die zum Teil historische Gründe hatten, zum Teil auch auf Einflüsse der Besatzungsmächte zurückgingen. Bayern kannte eine dreijährige Mittelschule für Mädchen, Baden-Württemberg hatte als Äquivalent für die Mittelschule viele nicht voll ausgebaute Höhere Schulen, in den Stadtstaaten war ein neu organisiertes Schulsystem mit 6jähriger Grundschule und einheitlicher, nach Zweigen gegliederter Oberstufe eingeführt worden. Niedersachsen hatte zunächst aus nationalsozialistischer Zeit noch das Abitur nach der 12. Klassenstufe beibehalten. In Hessen gab es in erheblichem Umfang Realschulzüge an Volksschulen. Schleswig-Holstein hatte bereits das 9. Schuljahr eingeführt. Die Volksschullehrerbildung war sehr unterschiedlich ausgestaltet, und fand sowohl an Universitäten, als auch an gesonderten Pädagogischen Hochschulen sowie an Lehrerbildungsanstalten und lehrerbildenden Einrichtungen statt. Das Schuljahr begann teils im Herbst und teils im Frühjahr. Diese Liste der Länderspezifika ließe sich noch um vieles ergänzen.

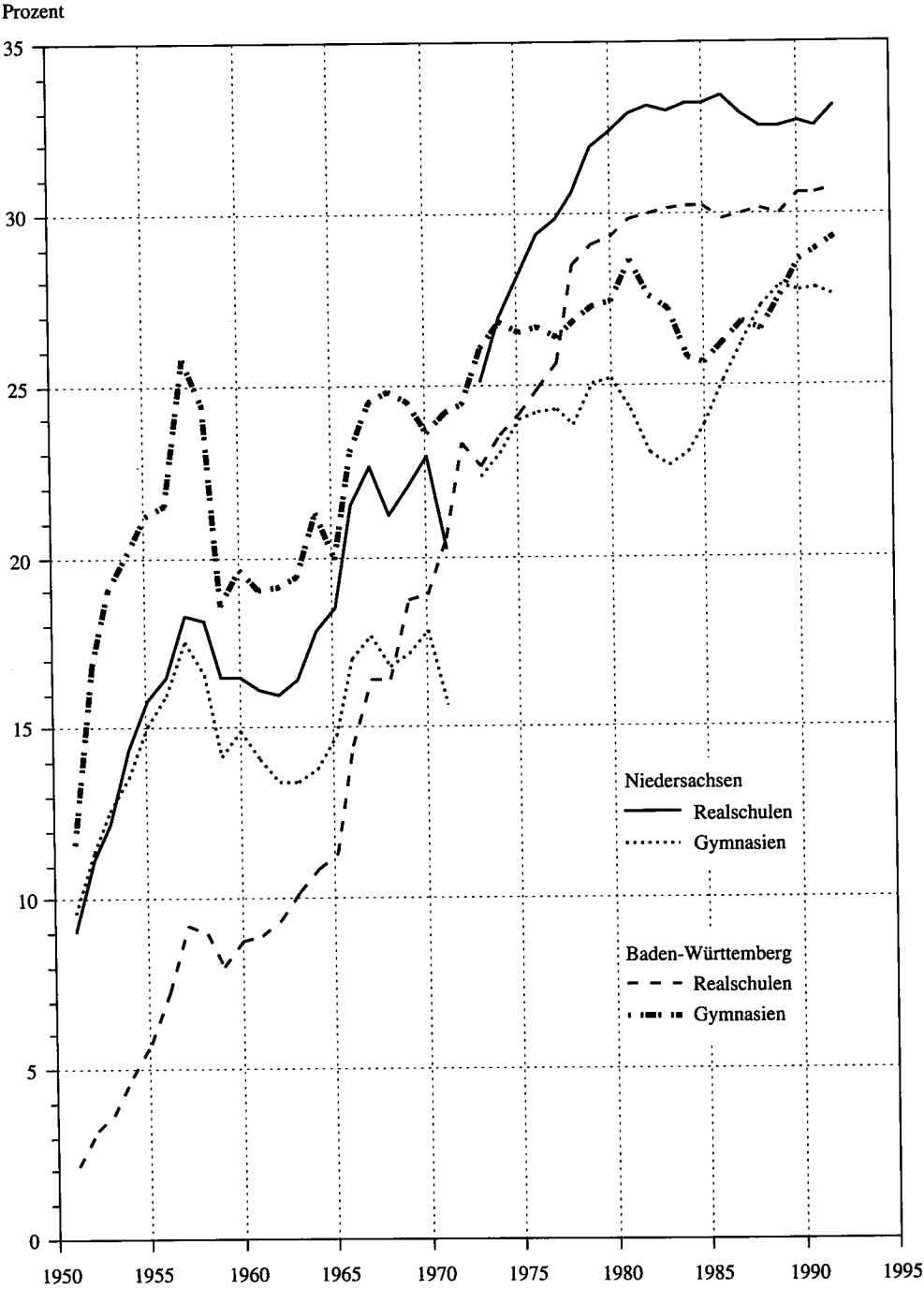
Manche dieser Länderunterschiede gehören inzwischen der Vergangenheit an. Es ist geregelt, was als Gymnasium bundesweit gelten kann, welche Schulen als Realschulen anzusehen sind, wie die Hochschulreife und die Fachhochschulreife erworben werden, wann das Schuljahr anfängt oder welche Ausbildung Lehrer durchlaufen müssen, damit ihre Qualifikation bundesweit gilt. Bei genauer Betrachtung sind aber auch neue länderspezifische Unterschiede zu beobachten. Bei der Zusammenfassung von Einrichtungen zu den bundesweit klassifizierten Schularten macht es die große Zahl der länderspezifischen Bezeichnungen von Schulen erforderlich, in den Veröffentlichungen der amtlichen Bundesstatistik seitenlange Zuordnungskataloge anzufügen, zumal die Klassifizierung bisweilen in den Ländern anders vorgenommen wird als auf Bundesebene<sup>13</sup>. Insbesondere bei den beruflichen Schulen gibt es zahlreiche länderspezifische Schularten oder Schulformen mit besonderem Profil. Die Regelungen für Abschlüsse und Zugangsberechtigungen sind sehr viel differenzierter geworden und haben teilweise in den Ländern eine unterschiedliche Ausprägung erfahren. In der Lehrerbildung sind die vergebenen Lehrbefähigungen für Schularten oder Schulstufen noch immer unterschiedlich geregelt und bezeichnet. Es ist also nicht so einfach zu entscheiden, ob die Schulsysteme der Länder im Zeitablauf wirklich konvergiert haben oder ob sich durch Gestaltungsversuche in den einzelnen Ländern ständig neue Unterschiede auftun. Wie seinerzeit zwischen der Situation in den Stadtstaaten und den Flächenstaaten gibt es heute besonders ausgeprägte Divergenzen zwischen alten und neuen Ländern.

Falls bildungspolitische Entscheidungen der Landesregierungen die jeweilige langfristige Entwicklung im Bildungswesen tatsächlich bestimmen, müßten sich die Unterschiedlichkeit der Schulsysteme und die verschiedenen bildungspolitischen Strategien im Ergebnis in Länderunterschieden der Bildungsbeteiligung, des Erwerbs von Abschlüssen, in der Qualität der Bildung und schließlich in der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung auswirken. Für einen dieser Faktoren, nämlich den Schulbesuch nach Schularten, bietet die amtliche Statistik umfangreiches Material, das es erlaubt, die Ergebnisse langfristiger Prozesse sichtbar zu machen und vergleichend darzustellen, soweit es die alten Bundesländer betrifft<sup>14</sup>.

## Der Ländervergleich

Der Vergleich zwischen den Ländern soll zunächst paarweise an ausgewählten Beispielen vorgenommen werden. Als Indikator für den Schulbesuch in der Sekundarstufe I nach Schularten können wir die Verteilung der Schüler in der 8. Klassenstufe berechnen, in der die Zuweisungsprozesse nach der Grundschule im wesentlichen abgeschlossen sind, aber nur wenige Schüler das Schulsystem nach der Schulpflicht verlassen haben. Als Vergleichsländer wählen wir zunächst zwei Flächenstaaten mit unterschiedlicher Realschultradition aus, und zwar zum einen Niedersachsen als norddeutschen Flächenstaat, der im wesentlichen aus den früheren preußischen Provinzen Hannover und den Ländern Oldenburg und Braunschweig besteht. Als Gegenpart betrachten wir Baden-Württemberg, einen süddeutschen Flächenstaat mit ausgeprägten eigenen Schultraditionen, der nur in den württembergischen Landesteilen vor 1945 eine Mittelschule kannte. Wenn wir die Entwicklung der prozentualen Anteile der Realschüler und Gymnasiasten in Baden-Württemberg und in Niedersachsen an den Schülern der 8. Klassenstufe im Zeitraum von 1952 bis 1990 vergleichen, so treten bei tendenziell gleichen Entwicklungsrichtungen erhebliche Differenzen zutage (vgl. Abb. 1). Zunächst ist der Realschulbesuch in Niedersachsen in der Ausgangssituation sehr viel stärker und der gymnasiale Schulbesuch sehr viel geringer als in Baden-Württemberg. Dies hängt mit der bereits erwähnten unterschiedlichen Realschultradition in beiden Ländern zusammen<sup>15</sup>. Als Äquivalent zur Realschule gab es allerdings in Baden-Württemberg eine große Zahl von Höheren Schulen, die nicht voll ausgebaut waren (d.h. Anstalten, die über keine Oberstufe verfügten). Noch 1955 waren in diesem Bundesland von den insgesamt 317 Höheren Schulen (Gymnasien) 129 als Nichtvollanstalten ausgewiesen. Der rasante Aufbau der Realschulen<sup>16</sup> ging in Baden-Württemberg einher mit dem Ausbau der vorhandenen „nichtberechtigten“ Anstalten zu Gymnasien mit eigener Oberstufe. 1970 waren von den inzwischen 469 Schulen zwar noch immer 65 ohne Oberstufenklassen, aber die Realschule war mit inzwischen 357 Anstalten als eigene Schulart bereits etabliert. Die bemerkenswerte Erhöhung des Realschulbesuchs bis Ende der siebziger Jahre scheint die Entwicklung des gymnasialen Schulbesuchs beeinflusst zu haben: In Phasen der besonders starken Expansion der Realschule hat der Anteil der Gymnasien weniger stark zugenommen. Eine bedeutende Rolle spielen in Baden-Württemberg seit jeher Schulen in Aufbauform und gymnasiale Schulformen im beruflichen Schulwesen. In den siebziger Jahren wurde der Ausbau von Fachgymnasien forciert. Aus diesem Teil der gymnasialen Oberstufe kamen 1993 immerhin 28 Prozent aller Schulabgänger mit Hochschulreife.

Abbildung 1: Anteil der Schüler an Realschulen und Gymnasien in der 8. Klassenstufe in Baden-Württemberg und Niedersachsen, 1952 bis 1993 (in %)



Ohne die Werte für 1973 in Niedersachsen, die mit denen der früheren und späteren Jahre nicht vergleichbar sind.

In Niedersachsen liegen die Schulbesuchsquoten für Realschulen und Gymnasien bis Mitte der fünfziger Jahre gleichauf. Ab 1959 ist der Realschulbesuch deutlich höher, aber die Expansion ist bis Mitte der siebziger Jahre ähnlich verlaufen. Danach erhöht sich der Realschulbesuch auch in diesem Bundesland zunächst weiter, während der gymnasiale Schulbesuch vorübergehend rückläufig ist.

Auffällig ist beim Vergleich dieser beiden Länder, daß sich in den neunziger Jahren die Schulbesuchsquoten trotz offenbar sehr unterschiedlicher bildungspolitischer Optionen auf demselben Niveau einpendeln. Dabei ist allerdings zu beachten, daß sich in Niedersachsen 3,5 Prozent der Schüler in Klasse 8 in Gesamtschulen befinden. Der Vergleich hinsichtlich der Verteilung der Schüler nach Schularten spricht dafür, daß es zumindest in der Expansionsphase konvergente Entwicklungen gegeben hat.

Während als Indikator zur Kennzeichnung der Schulentwicklung in der Sekundarstufe I die prozentuale Verteilung der Schüler nach Schularten benutzt werden kann, müssen wir zur Kennzeichnung des Schulbesuchs in den zur Hochschulreife führenden Teilen der Sekundarstufe II den Schulbesuch oder entsprechende Schulabschlüsse auf geeignete Bevölkerungszahlen beziehen, da sich nicht mehr alle Jugendlichen im Schulsystem befinden. Wir wählen als Indikator den relativen Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien (und Gesamtschulen sowie Fachgymnasien), weil in diesem Alter in den alten Bundesländern nur noch wenige Gymnasiasten in der Sekundarstufe I sind und andererseits erst wenige die Schule bereits verlassen haben<sup>17</sup>. Als Vergleichsländer seien hier mit Nordrhein-Westfalen und Bayern wieder zwei Flächenländer mit unterschiedlichen Traditionen ausgewählt. Da es hinsichtlich des Besuchs der gymnasialen Oberstufe in den fünfziger Jahren noch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede gegeben hat und der Abbau der Benachteiligung der Mädchen eine große Rolle für die Bildungsexpansion spielte<sup>18</sup>, ist in Abbildung 2 die Entwicklung der Schulbesuchsquoten nach dem Geschlecht abgetragen. Auch in dieser Gegenüberstellung gibt es prinzipielle Ähnlichkeiten und Unterschiede. Anfang der fünfziger Jahre bewegte sich der gymnasiale Schulbesuch mit etwa 3 Prozent bei den Mädchen und 6 bis 8 Prozent bei den Jungen in derselben Größenordnung. In Bayern war allerdings die Schulbesuchsquote für die Jungen sehr viel höher als für die Mädchen, so daß sich ungleich größere geschlechtsspezifische Differenzen ergaben als in Nordrhein-Westfalen. Der Verlauf der Bildungsexpansion zeigt bis Mitte der sechziger Jahre ein ähnliches Bild. Danach gibt es in Nordrhein-Westfalen einen sehr viel steileren Anstieg und eine frühere Steigerung des Schulbesuchs der Mädchen, die bereits in den siebziger Jahren zu einem Vorsprung für die Mädchen führten. In Bayern ist der Anstieg der Schulbesuchsquoten langsamer und kontinuierlicher, und die Mädchen kommen erst Ende der achtziger Jahre zu einem Vorsprung gegenüber den Jungen.

Wenn sich das Niveau des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II verändert hat, so kann dies mit Veränderungen des Übergangs zum Gymnasium zusammenhängen, aber auch mit einem veränderten Verbleib. Ein Teil der Gymnasiasten verläßt das Gymnasium vor der Oberstufe, weil die Schule keine voll ausgebaute Anstalt ist oder weil von vornherein nur die sogenannte mittlere Reife angestrebt wird oder weil die Schulleistungen für den Besuch der Oberstufe nicht ausreichen. Vergleicht man den relativen Schulbesuch der 13jährigen mit den entsprechenden Werten für die 18jährigen fünf Jahre später, so gewinnt man einen Anhaltspunkt für die Größenordnung dieser „vorzeitigen Abgänge“. Die Gegenüberstellung der beiden Schulbesuchsquoten im Zeitablauf kann – mit gewissen Einschränkungen – darüber Auskunft geben, ob sich die interne Selektivität

Abbildung 2: Relativer Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und Bayern nach dem Geschlecht, 1952 bis 1993

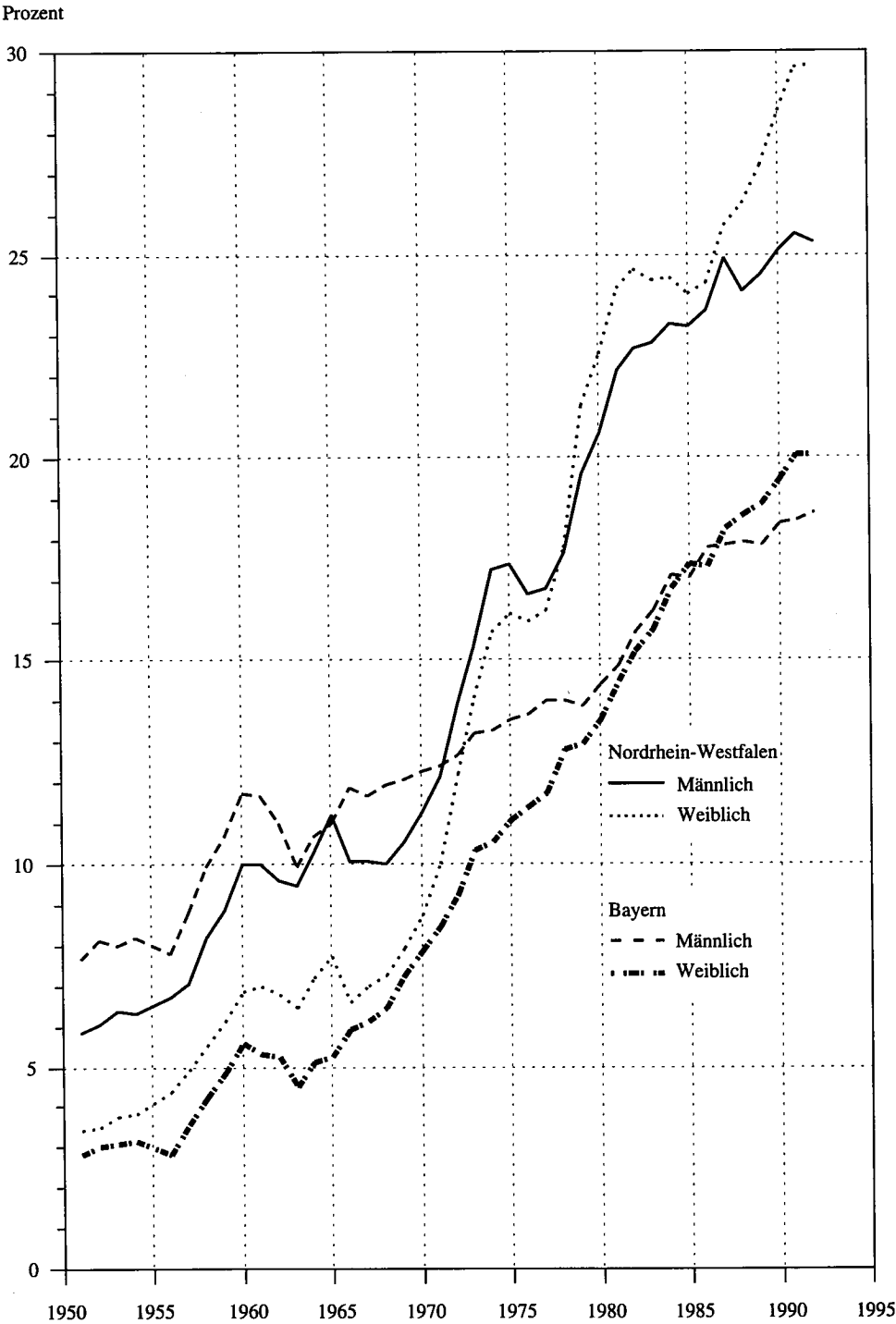
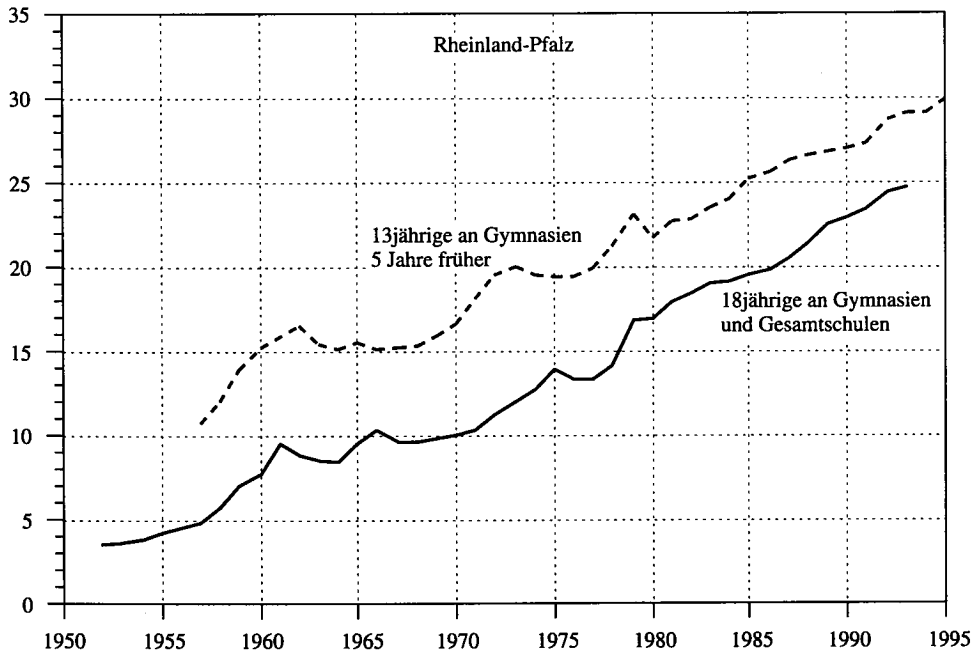
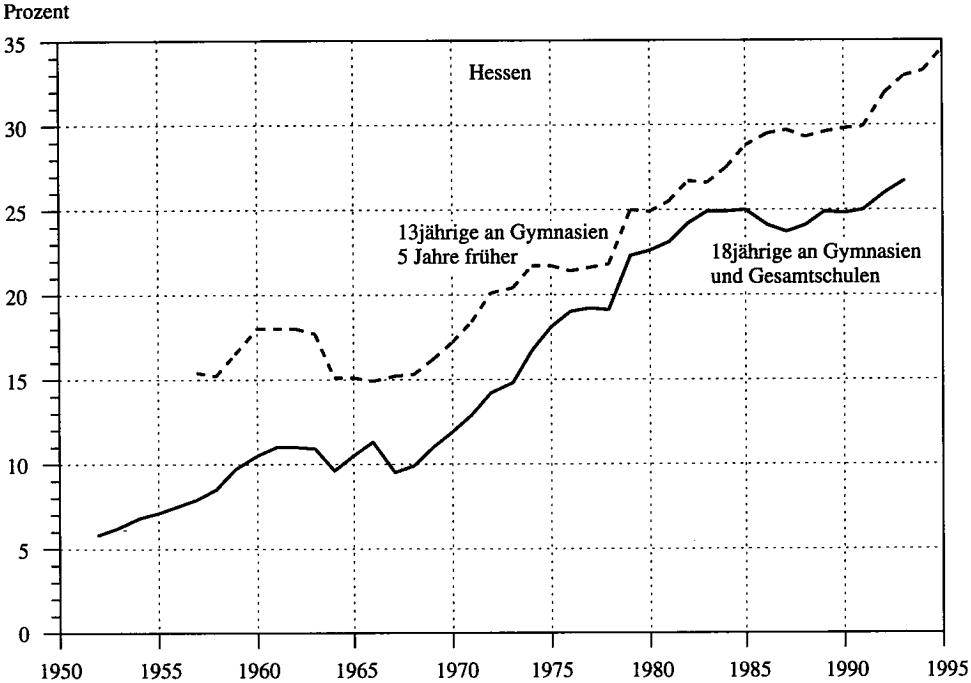


Abbildung 3: Relativer Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien und Gesamtschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz 1952 bis 1993 im Vergleich zu den Werten für den relativen Schulbesuch der 13jährigen an Gymnasien 5 Jahre früher





des Gymnasiums verändert hat (Abb. 3). Für die Betrachtung dieses Indikatorenpaars wählen wir die Nachbarländer Hessen und Rheinland-Pfalz. Für Rheinland-Pfalz kann man sehen, daß sich beide Zeitreihen in einer sehr ähnlichen Form entwickelt haben. Der Abstand zwischen beiden Schulbesuchsquoten wird in den achtziger Jahren etwas geringer. Zu beachten ist natürlich, daß die als Saldo ermittelten „Abgänge vor dem 18. Lebensjahr“ zwar im Vergleich der Quoten von 1952 und 1957 sowie von 1988 und 1993 in Prozentpunkten ähnliche Größenordnungen aufweisen, sich aber auf ein vielfachtes Niveau des gymnasialen Schulbesuchs beziehen. Dies heißt eindeutig: Der Prozentsatz der Abgänger vom Gymnasium hat sich im Zeitablauf erheblich verringert.

Die entsprechende Entwicklung für Hessen zeigt eine noch stärkere Annäherung beider Kurven im Zeitablauf. Anfang der achtziger Jahre war von den 18jährigen ein nahezu ebenso großer Prozentsatz in der gymnasialen Oberstufe wie fünf Jahre vorher als 13jährige an Gymnasien. Dies liegt zum Teil daran, daß beim relativen Schulbesuch der 18jährigen die Gesamtschuloberstufe berücksichtigt ist. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium hat sich zu 1983 in diesem Bundesland noch stärker verringert als in Rheinland-Pfalz. Danach wird der Abgang vor dem 18. Lebensjahr wieder etwas häufiger.

### **Konvergenz oder Divergenz? Zur Messung der Unterschiedlichkeit**

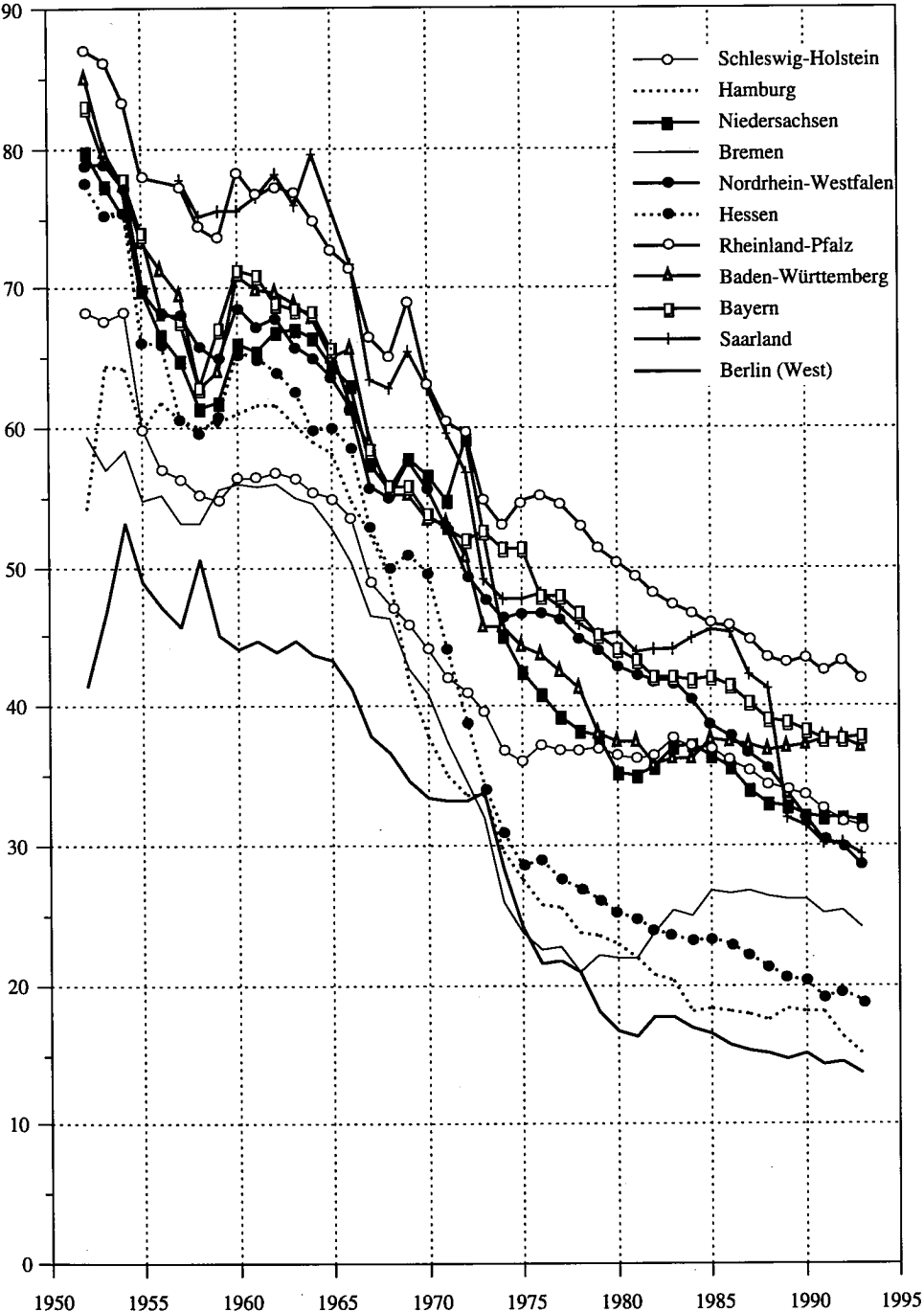
Die am Beispiel einzelner Bundesländer dargestellte Entwicklung von Schulbesuchsdaten im Ländervergleich führt uns zu der Frage, ob die Unterschiede zwischen den Ländern insgesamt im Zeitablauf größer oder kleiner geworden sind. Die Beantwortung dieser Frage kann je nach Schulart und Schulstufe unterschiedlich ausfallen.

Die Auswirkung der Expansion weiterführender Schulen läßt sich am deutlichsten an den Hauptschulanteilen ablesen, die gewissermaßen den kombinierten Effekt der Erhöhung des Schulbesuchs an Realschulen und Gymnasien sowie der Einrichtung von Gesamtschulen widerspiegeln (vgl. Abb. 4). Der Anteil der Hauptschüler unter den Schülern in der 8. Klassenstufe ist in allen Ländern offenbar in ähnlichem Ausmaß zurückgegangen, wobei der besonders steile Abwärtstrend in den siebziger Jahren in den Stadtstaaten und Hessen mit der Einrichtung von Gesamtschulen zusammenhängt. In den übrigen Ländern liegen die Hauptschüleranteile 1993 eher dichter zusammen als Anfang der fünfziger Jahre, allerdings bei sehr viel niedrigerem Gesamtniveau des Hauptschulbesuchs. Die Variationsbreite der Werte, die sich fast im gesamten Zeitraum zwischen 28 und 35 Prozentpunkten bewegt, wird weitgehend von den Ergebnissen für Rheinland-Pfalz im oberen Bereich und Berlin mit den geringsten Werten bestimmt. Sie ist relativ zum geringeren Niveau größer geworden.

Ein Blick auf den Verlauf der Werte für den gymnasialen Schulbesuch der 18jährigen in den einzelnen Ländern vermittelt in der Frage der Entwicklung der Länderunterschiede kein eindeutiges Bild (Abb. 5). Wenn man die Oberstufen der Gesamtschulen und die Fachgymnasien einbezieht, erhöht sich der Schulbesuch der Oberstufe in einer gewissen Bandbreite stetig, wobei seit Mitte der siebziger Jahre Hamburg von diesem Korridor nach oben<sup>19</sup> sowie Bayern und das Saarland nach unten abweichen. Es scheint aber, als ob sich kein Land auf Dauer dem allgemeinen Trend entzieht, wobei in einigen Ländern Äquivalente zum traditionellen Gymnasium stärker ausgebaut worden sind. Die starke Expansion des gymnasialen Schulbesuchs wird in Bremen und Berlin Mitte der achtziger Jahre und in Hamburg Anfang der neunziger Jahre durch rückläufige Ten-

Abbildung 4: Anteil der Schüler an Hauptschulen in der 8. Klassenstufe (in %)

Prozent



Ohne die Werte für Niedersachsen 1973 (0,1), Rheinland-Pfalz 1956 (42,6) und Saarland 1965 (21,9).

Abbildung 5: Relativer Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien in den alten Bundesländern 1952 bis 1993

Prozent

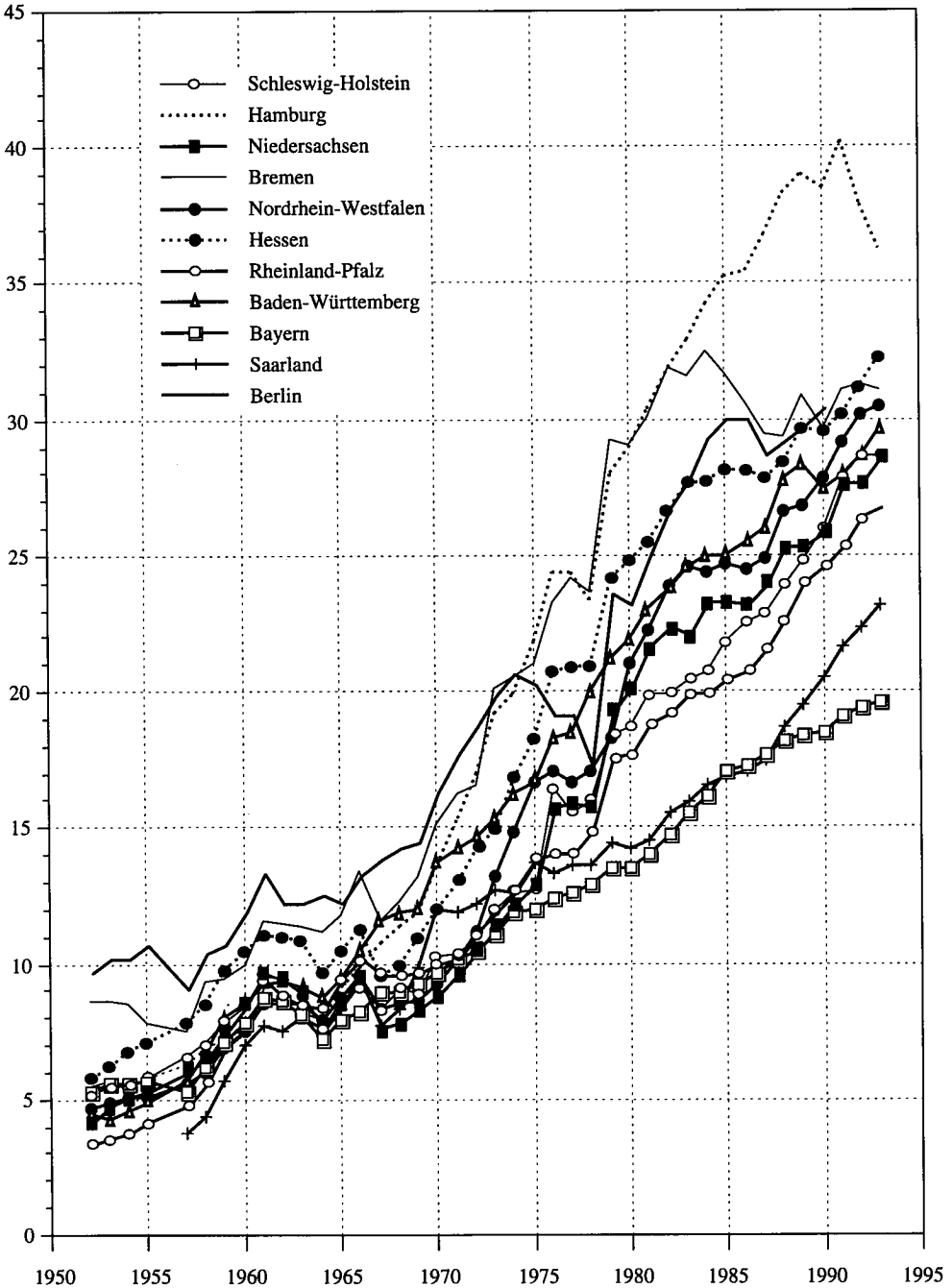
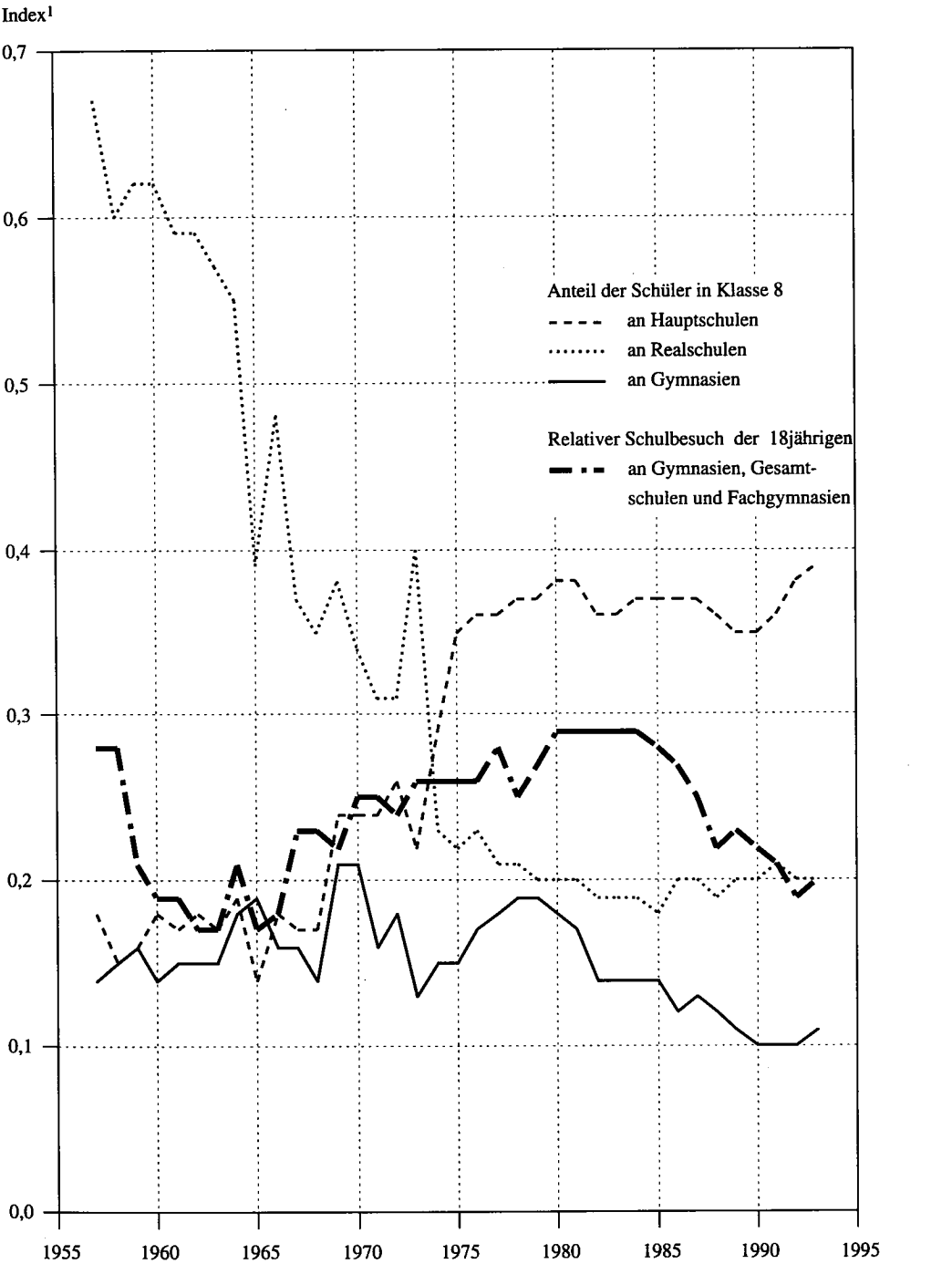


Abbildung 6: Index der Unterschiede im Schulbesuch zwischen den alten Bundesländern  
1957 bis 1993



<sup>1</sup> Mittlerer Unterschied der Werte zwischen den Bundesländern im Verhältnis zum Durchschnitt der Länderwerte.

denzen abgelöst. Die Variationsbreite der Länderwerte hat sich zwischen 1970 und 1993 von 7,5 Prozentpunkten auf 16,5 Prozentpunkte erhöht, während das durchschnittliche Niveau des Schulbesuchs von 12 auf 29 Prozent gestiegen ist.

Da sich aus den für die Darstellung der „Korridore“ von Veränderungstendenzen benutzten Graphiken nur schwer erkennen läßt, ob die Länderunterschiede insgesamt größer oder kleiner geworden sind, müssen wir aus den Länderergebnissen einen Indikator entwickeln, der die Unterschiede in geeigneter Weise zusammenfaßt<sup>20</sup>. Wir ermitteln für jedes Land die positiven und negativen Abweichungen von den Werten für die übrigen Länder ohne Berücksichtigung des Vorzeichens und bezeichnen das arithmetische Mittel dieser Abweichungen als mittleren Unterschied des betreffenden Landes zu den Werten für die anderen Länder. Der Durchschnitt dieser mittleren Unterschiede für die einzelnen Länder ergibt dann einen Indikator für die Unterschiede im Bundesgebiet insgesamt. Bei Zeitvergleichen mit Hilfe dieses Indikators und auch bei Vergleichen zwischen den Schularten ist zusätzlich zu berücksichtigen, daß dieser mittlere Unterschied, gemessen in Prozentpunkten, in Bezug zu setzen ist zum jeweiligen Niveau des relativen Schulbesuchs.

Diese Berechnungen ergeben bis Mitte der siebziger Jahre für den Anteil der Real Schüler in der 8. Klassenstufe einen bedeutenden Rückgang der Länderunterschiede und danach eine Stabilisierung auf niedrigem Niveau (vgl. Abb. 6). Demgegenüber sind die Länderunterschiede beim Hauptschulbesuch für die Schüler der 8. Klasse in Relation zum Niveau des Hauptschulbesuchs bis Mitte der sechziger Jahre gering gewesen. In der Phase der Bildungsreform mit dem stetigen Rückgang des Hauptschüleranteils seit Mitte der siebziger Jahre sind die Länderunterschiede (auch bedingt durch die Gesamtschulentwicklung in einigen Ländern) sprunghaft gestiegen. Der weitere Rückgang des Hauptschulbesuchs ist in den Flächenländern jeweils in ähnlicher Weise vor sich gegangen, während in den Stadtstaaten tendenziell eine Stabilisierung auf sehr niedrigem Niveau erfolgte. Seitdem sind die Unterschiede zwischen den Ländern auch in bezug auf das verringerte Niveau des Hauptschulbesuchs nicht mehr größer geworden. Besonders klein sind die Länderunterschiede beim Anteil der Gymnasiasten in der 8. Klassenstufe. Dieser Indikator weist für die achtziger Jahre zudem auf einen Angleichungsprozeß hin. Beim Schulbesuch der 18jährigen an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien ergibt sich bis Mitte der sechziger Jahre eine rückläufige Tendenz der Länderunterschiede. In der Expansionsphase bis Ende der siebziger Jahre sind die Unterschiede erneut größer geworden, aber ab Mitte der achtziger Jahre liegt der Schulbesuch der gymnasialen Oberstufe in den alten Ländern wieder näher zusammen.

Die Berechnungen machen deutlich, daß eine zusammenfassende Beurteilung der Entwicklung von Länderunterschieden nicht sinnvoll ist, da Richtung und Niveau der Veränderungen nach Schularten bzw. Schulstufen sehr unterschiedlich und weil die Anteile der Schularten an den Schülern in einer Klassenstufe nicht voneinander unabhängig sind. Hinzu kommt, daß die Verteilung nach Schularten wahrscheinlich durch eine Erweiterung der Übergangsmöglichkeiten und die Verbreitung integrativer Schulformen an Aussagekraft für die endgültigen Bildungswege verliert<sup>21</sup>.

## **Die Schulentwicklung in den neuen Ländern**

Bei den Vorausberechnungen der KMK aus dem Jahre 1992 war man davon ausgegangen, daß die Schulbesuchswerte und die Abiturientenquote in den neuen Ländern sich

bis 1995 an die der alten Bundesländer angeglichen haben würden. Drei Jahre nach dem Beitritt haben die neuen Bundesländer den Umbau ihres Schulwesens soweit abgeschlossen, daß die Konturen der entstandenen unterschiedlichen Schulsysteme in den Ländern zutage treten.

Dabei zeigt sich, daß die im Westen als Restschule diskreditierte Hauptschule praktisch keine Realisierungschance hatte. 1993 sind Hauptschüler der 8. Klassenstufe nur für Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt nachgewiesen, wobei die Besuchsquoten deutlich unter denen im alten Bundesgebiet liegen. Dagegen sind die Gymnasien eindeutig das bevorzugte Modell der Anpassung der Strukturen an westliche Verhältnisse. Von den Schülern in der 8. Klasse befanden sich 1993 in den neuen Ländern bereits 32 Prozent an Gymnasien. Zwar ist nicht auszuschließen, daß die hohen Übergangsquoten zum Gymnasium teilweise auch ein Effekt der Umbruchsituation und der noch nicht eingespielten Regeln der Schulwahl sowie der Kriterien für Übergangsentscheidungen sind, aber man kann doch annehmen, daß die Eltern auch künftig der Schulwahl für ihre Kinder besondere Bedeutung zumessen und sich der Wahlmöglichkeiten bewußt sind, die sie in dieser Form im Einheitsschulsystem nicht hatten. Es sieht ganz so aus, als ob die selektive EOS nun durch das Gymnasium abgelöst worden ist, das nicht nur die alte Klientel der Oberschüler an sich zieht, sondern auch diejenigen, denen bisher der Weg zur Hochschule aus unterschiedlichen Gründen versperrt war. Möglicherweise spielt aber auch eine Rolle, daß einfach die bekannten früheren erweiterten Oberschulen gewählt werden, die heute Gymnasien sind. Selbst in Brandenburg, das eine Politik der Bevorzugung der Gesamtschule betrieben hat, liegen die Übergänge zum Gymnasium noch sehr hoch.

Auffällig sind bei der Betrachtung der Schulbesuchsquoten für die neuen Länder die starken Unterschiede des gymnasialen Schulbesuchs nach dem Geschlecht. Während sich von den Jungen 25 Prozent der Schüler in der 8. Klassenstufe an Gymnasien befanden, waren es bei den Mädchen 38 Prozent. Zwar haben die Mädchen auch in den alten Bundesländern seit Mitte der siebziger Jahre einen Vorsprung bei den gymnasialen Schulbesuchsquoten, aber dieser beträgt nur etwa 5 Prozentpunkte. Die Erklärung für dieses Phänomen, das übrigens auch schon zu DDR-Zeiten beim Zugang zur EOS zu beobachten war und damals zum Versuch einer geschlechtsspezifischen Quotierung führte, dürfte in der Stellung der Frauen im Erwerbsleben zu suchen sein und in der Bedeutung der Bildungszertifikate bei der Plazierung im Beschäftigungssystem. Unter Bedingungen der Arbeitsplatzunsicherheit und massiver Arbeitslosigkeit in den neuen Ländern, die insbesondere Frauen betrifft, ist die Investition in Bildung für die Sicherung der Lebenschancen der Kinder und besonders der Mädchen eine plausible Reaktion<sup>22</sup>.

Die hohen gymnasialen Übergangsquoten wirkten sich 1993 bereits auf den Schulbesuch in der gymnasialen Oberstufe und die Abiturientenquote aus. Da Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen das Abitur nach der 12. Klassenstufe beibehalten haben, wählen wir zur Kennzeichnung des Schulbesuchs der gymnasialen Oberstufe den Jahrgang der 17jährigen (Tab. 1). Mit mehr als 30 Prozent ist der Schulbesuch an Gesamtschulen und Gymnasien bereits höher als für den entsprechenden Jahrgang in den alten Ländern (28 %). Hier liegt Brandenburg mit einer Quote von 34,7 Prozent des Jahrgangs inzwischen an der Spitze der Flächenländer (darunter 11,1 % an Gesamtschulen). In Berlin erreicht der Schulbesuch der 17jährigen durch die Entwicklung im Ostteil der Stadt sogar 42,5 Prozent, darunter 12,7 Prozent an Gesamtschulen.

Tabelle 1: Anteil der Schüler in der 8. Klasse 1993

Land	Hauptschulen		Sonderschulen		Integrierte Klassen für Haupt- und Realschüler		Realschulen		Gymnasien		Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen							
	männl.	weibl.	insges.	männl.	weibl.	insges.	männl.	weibl.	insges.	männl.	weibl.	insges.						
Schleswig-Holstein	34,1	28,7	31,4	3,1	2,1	2,6	31,1	33,0	32,1	26,1	31,0	28,5	5,5	5,2	5,4			
Hamburg	16,5	13,9	15,2	6,9	4,5	5,8	20,6	20,2	20,4	31,8	37,3	34,5	24,2	24,1	24,1			
Niedersachsen	35,6	27,7	31,8	5,0	3,1	4,1	31,5	34,7	33,1	24,4	31,0	27,6	3,5	3,4	3,5			
Bremen	26,7	21,4	24,2	6,3	3,4	4,9	26,4	27,7	27,0	27,7	33,5	30,5	13,0	14,0	13,5			
Nordrhein-Westfalen	30,8	26,1	28,5	5,3	3,1	4,2	22,3	25,0	23,6	27,9	32,9	30,4	13,7	12,9	13,3			
Hessen	21,4	16,6	19,0	4,7	2,7	3,7	26,4	28,0	27,2	30,0	35,3	32,6	17,5	17,4	17,5			
Rheinland-Pfalz	45,9	38,2	42,1	4,5	2,4	3,4	20,3	24,5	22,3	27,3	33,1	30,1	2,1	1,8	2,0			
Saarland	31,0	27,8	29,4	0,4	0,3	0,3	25,2	28,5	26,8	29,1	31,2	30,2	14,4	12,2	13,3			
Baden-Württemberg	40,0	34,0	37,1	1,2	0,5	0,9	29,3	32,3	30,7	27,6	31,2	29,3	1,9	2,1	2,0			
Bayern	41,4	34,0	37,8	4,6	2,9	3,8	27,6	33,5	30,5	25,6	28,8	27,2	0,7	0,8	0,8			
Berlin (West)	15,7	11,6	13,7	3,7	2,4	3,1	20,0	20,2	20,1	32,8	39,6	36,2	27,8	26,1	27,0			
Früheres Bundesgebiet	34,2	28,3	31,3	4,2	2,5	3,4	26,0	29,3	27,6	27,3	32,1	29,6	8,2	7,9	8,0			
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	6,1	3,4	4,8	0,0	0,0	0,0	21,1	31,6	26,2	58,4	51,0	54,8			
Mecklenburg- Vorpommern	15,8	8,4	12,2	6,5	3,4	5,0	4,2	3,2	3,7	42,8	44,1	43,4	25,3	36,8	30,9	5,4	4,2	4,8
Sachsen	0,0	0,0	0,0	5,5	2,9	4,2	69,9	55,9	63,1	0,0	0,0	24,5	41,2	32,6	0,1	0,1	0,1	
Sachsen-Anhalt	15,1	9,1	12,1	7,5	3,9	5,7	3,1	3,5	45,3	43,6	44,5	27,7	39,8	33,6	0,6	0,5	0,5	
Thüringen	0,1	0,1	0,1	5,9	3,5	4,7	65,4	55,6	60,6	0,0	0,0	27,8	40,3	33,9	0,8	0,5	0,6	
Berlin (Ost)	7,5	3,6	5,6	5,4	3,4	4,4	20,6	20,8	20,7	32,0	43,3	37,5	34,4	28,9	31,7			
Neue Länder (+Berlin-Ost)	5,3	3,0	4,2	6,1	3,3	4,8	31,7	25,7	28,8	17,4	17,5	17,5	38,7	32,0	13,8	11,8	12,8	
Deutschland	27,1	22,1	24,6	4,7	2,7	3,7	7,8	6,3	7,1	23,9	26,4	25,1	26,9	33,7	30,2	9,6	8,8	9,2

Quellen: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1993. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport.  
Das Schuljahr 1993/94 in Zahlen. Allgemeinbildende Schulen.

Tabelle 2: Relativer Schulbesuch der 17jährigen 1993

Land	Gymnasien			Gesamtschulen und Freie Waldorfschulen				Zusammen		
	männlich	weiblich	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt
Schleswig-Holstein	21,5	25,4	23,4	1,4	1,4	1,4	1,4	22,9	26,8	24,8
Hamburg	26,2	35,1	30,2	7,0	8,2	7,5	7,5	33,2	43,3	37,7
Niedersachsen	21,4	27,2	24,3	1,7	1,9	1,8	1,8	23,1	29,1	26,1
Bremen	29,9	35,3	32,5	2,8	2,1	2,5	2,5	32,7	37,4	35,0
Nordrhein-Westfalen	25,4	29,6	27,5	5,1	4,6	4,8	4,8	30,5	34,2	32,3
Hessen	26,2	31,5	28,8	2,7	2,7	2,7	2,7	28,9	34,2	31,5
Rheinland-Pfalz	23,1	28,5	25,7	0,8	1,0	0,9	0,9	23,9	29,5	26,6
Saarland	23,2	25,5	24,3	2,2	2,2	2,2	2,2	25,4	27,7	26,5
Baden-Württemberg	19,8	22,8	21,3	1,1	1,2	1,2	1,2	20,9	24,0	22,5
Bayern	20,6	22,9	21,7	0,3	0,3	0,3	0,3	20,9	23,2	22,0
Berlin (Ost+West)	26,4	33,4	29,8	12,5	12,9	12,7	12,7	38,9	46,3	42,5
Früheres Bundesgebiet	23,1	27,3	25,1	3,0	2,9	2,9	2,9	26,1	30,2	28,0
Brandenburg	18,5	29,1	23,6	10,5	11,8	11,1	11,1	29,0	40,9	34,7
Mecklenburg-Vorpommern	22,9	37,0	29,8	0,3	0,4	0,3	0,3	23,2	37,4	30,1
Sachsen	21,7	35,9	28,5	0,1	0,1	0,1	0,1	21,8	36,0	28,6
Sachsen-Anhalt	23,9	37,0	30,2	0,2	0,2	0,2	0,2	24,1	37,2	30,4
Thüringen	21,4	35,7	28,3	0,3	0,5	0,4	0,4	21,7	36,2	28,7
Neue Länder	21,6	35,0	28,1	2,1	2,4	2,2	2,2	23,7	37,4	30,3
Deutschland	22,8	28,8	25,7	2,8	2,8	2,8	2,8	25,6	31,6	28,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1993.



Die Bildungsexpansion in den neuen Ländern stellt die Abstimmung zwischen den Ländern insgesamt sicherlich vor neue Herausforderungen. Zwar gibt es noch keine Verhandlungen um die gegenseitige Anerkennung des Abiturs dieser Länder<sup>23</sup>, aber die Akzeptanzgrenze für diese neue Entwicklung scheint erreicht. Schon wird in den neuen Ländern über die Einführung des 13. Schuljahres und über die Verschärfung der Aufnahmebedingungen für das Gymnasium nachgedacht. Es kann aber als sicher gelten, daß eine Rückkehr zum dreigliedrigen Schulsystem in den neuen Ländern schon aus demographischen Gründen nicht in Frage kommt. Nach den neuesten Vorausberechnungen der KMK wird die Besetzung der Schulanfängerjahrgänge in den neuen Ländern bis etwa zum Jahre 2000 kräftig zurückgehen, am stärksten in Mecklenburg-Vorpommern, wo die Zahl der Schüler in der ersten Klassenstufe von mehr als 28.000 im Jahre 1993 auf weniger als 9.000 im Jahre 2001 sinkt. Berechnungen zur demographischen Komponente der Entwicklung der Schülerzahlen zeigen, daß bereits in den neunziger Jahren das gegenwärtig aufgebaute Schulangebot nicht mehr gehalten werden kann und Schulen geschlossen oder zusammengelegt werden müssen<sup>24</sup>. Dabei haben neben dem Gymnasium wohl nur integrative Schulformen eine Überlebenschance. Für die Oberstufe werden sich im demographischen Abschwung ernste Probleme der Aufrechterhaltung eines differenzierten Kursangebots ergeben, die noch verschärft würden, wenn die Besuchsquoten bei rückläufiger Jahrgangsstärke zurückgeschraubt werden sollten. Die Entwicklung in den neuen Ländern gibt von daher neue Anstöße zur Verbreitung integrativer Schulformen in der Sekundarstufe I und zu einer Neugestaltung und Erweiterung der Oberstufe. Die Vorausschätzungen der Länder über die erwarteten Studienberechtigten mit Hochschulreife zeigen, daß für die neuen Länder bis zum Jahr 2000 mit einer Quote von über 35 Prozent eines durchschnittlichen Geburtsjahrgangs gerechnet wird. Für die alten Länder erwartet man nur eine Quote von 28 Prozent, wobei allerdings die Fachhochschulreife eine größere Rolle spielt. Es könnte sein, daß die Expansion des Besuchs der zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge, die sich in den alten Ländern in den neunziger Jahren deutlich abgeflacht hatte, nun durch die Entwicklung in den neuen Ländern wieder angestoßen wird.

## **Zusammenfassung**

In der Vergangenheit hat das komplizierte Gleichgewicht zwischen Einheitlichkeit der Grundzüge des Schulsystems und seiner Ausgestaltung in den Ländern zu einer gewissen Angleichung in organisatorischer und rechtlicher Hinsicht gezwungen, aber es sind auch Versuche von Umgestaltungen auf Länderebene möglich geblieben, die eine völlige Gleichförmigkeit von Entwicklungstrends verhindert haben. Im Rahmen gewisser Bandbreiten hat es länderspezifische Besonderheiten und äquivalente organisatorische Lösungen bei ähnlichen längerfristigen Trends in allen Ländern gegeben. Wenn man bedenkt, daß die politisch gewollte Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme eigentlich konstitutiv für den Föderalismus ist, so sind die realen Unterschiede im Ergebnis eher als gering zu veranschlagen<sup>25</sup>. Die stärksten Zwänge zu einheitlichen oder äquivalenten Regeln gibt es seit jeher hinsichtlich der Abschlüsse und Berechtigungen sowie beim Übergang in die Sekundarstufe II und zur Hochschule, denn hier geht es um die Sicherung der Interessen der Landeskinder beim Zugang zum bundesweit geregelten tertiären Bereich. Dagegen haben die Länderunterschiede der quantitativen Bedeutung

einzelner Schulformen durch die Aufweichung starrer Abschluß- und Übergangsmöglichkeiten an Bedeutung verloren. Die Frage nach Zeitpunkt und Form der Verteilung der Schüler nach der Grundschule auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe ist durch die Einrichtung von Orientierungsphasen, durch eine zunehmende Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die teilweise Entkoppelung von Schulart und Abschluß entschärft worden. Insofern hat sich das föderalistische Bildungssystem als durchaus flexibel erwiesen. Zwar wird weiterhin über die Schwierigkeiten für Schüler und Lehrer beim Wechsel in ein anderes Bundesland geklagt, und sicherlich ist das Defizit an langfristiger gesamtstaatlicher Planung und Abstimmung nach dem Scheitern des Bildungsgesamtplans zu bedauern, aber einer Bundeskompetenz im Schulbereich scheint heute kaum noch jemand das Wort zu reden. Die Forderungen nach einer Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen und verstärkter institutioneller Autonomie deuten eher in die entgegengesetzte Richtung.

Deshalb wird sich die zentralistische Bildungspolitik der Bundesländer nicht nur auf europäischer Ebene, sondern gleichermaßen auf lokaler Ebene neuen Herausforderungen stellen müssen. Bildungspolitischen Entscheidungen in Brüssel kann man nicht nur mit dem Versuch begegnen, das bewährte föderalistische deutsche System auf die EG zu übertragen und sich von einer Vertretung der Regionen eine Absicherung der Kompetenzen zu versprechen. Die Regionen sind keine bildungspolitischen Entscheidungsträger, die mit Gesetzgebungskompetenzen, Finanzhoheit oder parlamentarischen Vertretungen ausgestattet sind. Zum Teil ist die Bildungspolitik gerade in den nicht föderalistischen Systemen anderer Länder (England, Niederlande, Dänemark) durch breite Gestaltungsspielräume auf lokaler Ebene und durch private Initiative gebrochen. Die Tendenz zu einer Stärkung der Mitwirkungsrechte von Schülern, Eltern und Lehrern sowie einer größeren Verantwortung und Selbständigkeit der einzelnen Schule und kommunalen Entscheidungsträger dürfte sich auch in Deutschland eher noch verstärken. Dies könnte sich letztlich als ebenso starkes Bollwerk gegen eurozentristische Tendenzen erweisen wie die Verteidigung des länderzentrierten Föderalismus bundesrepublikanischer Prägung.

## Anmerkungen

- 1 Siehe zur Stellung von Bund und Ländern im föderativen System: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1994, S. 79 ff.); sowie HUFNER u.a. (1986, S. 74 ff.).
- 2 Nach der Bundestagswahl 1976 hatte die SPD/FDP-Koalition einen Bericht über die Mängel des föderativen Bildungssystems angefertigt, der Initiativen zur einer Verstärkung des Gewichts des Bundes unterstützen sollte (BMBW 1978). Zu den Reaktionen auf den Bericht siehe BMBW (1980). Eine ausführliche Stellungnahme gab die KMK auf ihrer Sitzung vom 20./21.4.1978 ab.
- 3 Siehe dazu KLEMM u.a. (1990), die sich ausführlich mit der Planbarkeit des Bildungswesens auseinandersetzen.
- 4 „In dem Maße wie nach Maastricht jetzt eine Europäische Union entsteht, könnte sich die EG angesichts der neuen Bestimmungen der revidierten Römischen Verträge auch zur Bildungsgemeinschaft weiterentwickeln.“ So faßt RICHTER (1993) seinen Beitrag über Ansätze für ein Europäisches Bildungsrecht zusammen.
- 5 BERGGREEN (1990, S. 832) faßt die Befürchtungen zusammen: „Um die rudimentären Ansätze für bildungspolitische und kulturelle Maßnahmen auszuweiten, wurden und werden Bildung und Kultur der Wirtschaft- und Sozialpolitik zugeordnet und damit dem Gemeinschaftshandeln unterworfen. (...) Ansätze zu Gemeinschaftskompetenzen z.B. für die berufliche Bildung wurden auf die allgemeine Bildung ausgedehnt, weil eine berufliche Bildung ohne solide Allgemeinbildung nicht möglich sei.“ Der bayerische Kultusminister ZEHETMAIR warnte schon 1989: „Zentralistische, vereinheitlichende Vorgaben aus Brüssel würden zu einer Verarmung des kulturellen Lebens in der Gemeinschaft führen.“ (S. 20)

- 6 Mit dem „Europa der Regionen“ setzt sich BORKENHAGEN (1992, S. 44) ausführlich auseinander und fordert eine Erweiterung der Rechte und Handlungsmöglichkeiten der Länder, Regionen und Provinzen, eine Umwandlung des Regionalausschusses zu einer Regionalkammer und ein allgemeines Mitspracherecht und einen ständigen Sitz zur Vertretung regionaler Interessen. Ob das Subsidiaritätsprinzip sich zu einer justizialen Handlungsmaxime ausgestalten lasse, wird auch von BERGGREEN skeptisch beurteilt. Immerhin sei aus der Sicht des Föderalismus bedeutsam, „daß mit dem Regionenausschuß zum ersten Male in der Europäischen Gemeinschaft die Länder und Regionen als eigene selbständige und wirkungsfähige Ebene anerkannt worden sind“ (BERGGREEN 1992, S. 444). Ähnlich skeptisch beurteilt aus einem etwas anderen Blickwinkel auch KONOW die Wirkung der neuen Verankerung des Subsidiaritätsprinzips (1992, S. 430). Im übrigen meint er zur Verankerung föderalistischer Prinzipien auf EG-Ebene: „Der Weg über die mehr als 200 europäischen Regionen (von Nordrhein-Westfalen bis Basilikata) dürfte ein Irrweg sein, wie es ein Fehler war, daß sich die Länder der Bundesrepublik mit den Regionen etc. pp. in einen Topf werfen ließen.“ (S. 434)
- 7 „In Folge dieser ‚Föderalismus-Falle‘ zeichnet sich ab, daß neben die Kultusministerkonferenz, die häufig genug an den Parlamenten vorbei Politik hinter verschlossenen Türen macht, eine Europäische Kultusministerkonferenz tritt, die noch weniger kontrolliert politische Fakten schafft.“ (BÖTTCHER/KLEMM 1990, S. 129)
- 8 DREWEK (1994, S. 38 ff.) kritisiert die Art der Verwendung des Regionenbegriffs in der Föderalismusdebatte und weist darauf hin, daß im Kontext der Modernisierungsgeschichte Deutschlands seit dem 19. Jahrhundert die territorial gebundene Kulturhoheit immer wieder auch problematisiert worden sei und die behauptete eindeutig positive Tradition des Kulturföderalismus eine Verkürzung darstellt.
- 9 Die Empfehlungen der Kommission sind abgedruckt in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Beilage 52–53 vom 24. Dezember 1993. Siehe dazu auch den kommentierenden Beitrag von KLOTZ in derselben Ausgabe.
- 10 Einen Überblick zur Entwicklung und Ausgestaltung der grundgesetzlichen Regelungen sowie über die Anpassung der Praxis des Föderalismus an neue Problemlagen in der Vergangenheit gibt OSSENBUHL (1989).
- 11 Auf entsprechende Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den 1920er Jahren infolge demographischer und ökonomischer Faktoren und die dadurch verursachte Beeinflussung von Reformvorhaben weist beispielsweise LESCHINSKY (1982) hin.
- 12 Die im Düsseldorf Abkommen nach langen Verhandlungen festgelegte Umstellung des Schuljahresbeginns auf den Ostertermin wurde im Bayerischen Landtag abgelehnt mit der Folge, daß alle übrigen Länder schließlich auf den bayerischen Herbsttermin umstellen mußten (RASCHERT 1980, S. 122).
- 13 Natürlich stellt sich das Problem der Zusammenfassung und Kategorisierung unterschiedlicher Sachverhalte für die Statistik in besonderer Weise. Da auch hier das föderalistische Prinzip bei der Zusammenarbeit der Statistischen Landesämter strikt eingehalten wird und das Statistische Bundesamt nur Koordinationsaufgaben wahrnimmt, sind die Aufrechterhaltung eines einheitlichen Lieferprogramms der Länder und Vereinbarungen über die Einbeziehung neuer Sachverhalte, die Abgrenzung verwendeter Begriffe oder neue Formen der Erhebung und Aufbereitung des Materials seit jeher schwierig (KÖHLER 1984, 1990).
- 14 Solche Vergleiche des relativen Schulbesuchs zwischen den Ländern, bei denen die Länderunterschiede offensichtlich nicht auf Begabungsunterschiede zurückgeführt werden konnten, hatten bekanntlich Anfang der sechziger Jahre die Diskussion über den erforderlichen Ausbau des Bildungswesens entscheidend bestimmt (z.B. CARNAP/EDDING 1962)
- 15 1937 wurden im Deutschen Reich 1.563 „mittlere Schulen“ gezählt, darunter 358 Schulen mit dem Lehrplan der Höheren Schule und 1.205 mit dem Lehrplan der Mittelschule. Vom letzteren gab es in Württemberg nur 28 Schulen, in Baden keine und in Preußen 816 Schulen (vgl. Reichsstelle für Schulwesen: Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches, Schuljahr 1937, Berlin 1938, S. 3\*).
- 16 Der Sprung von 1958 auf 1959 ist bedingt durch die Berücksichtigung der Realschulklassen an Volksschulen, für die bis 1958 die Schülerzahlen nach Geburtsjahren nicht getrennt vorliegen.
- 17 Zu ähnlichen Ergebnissen kommt man, wenn man die Abiturienten auf einen typischen Altersjahrgang bezieht. Die Abiturientenquote weist aber wegen schulorganisatorischer Umstellungen im Zeitablauf stärkere Diskontinuitäten auf.
- 18 Zwischen 1960 und 1980 ist die Erhöhung der Schülerzahl an Gymnasien nur zu einem Viertel auf demographische Faktoren zurückzuführen, während sie fast zur Hälfte durch die erhöhte Bildungsbeteiligung der Mädchen zustande kommt (KÖHLER 1978, S. 53).
- 19 Der hohe relative Schulbesuch an hamburgischen Gymnasien ist teilweise dadurch bedingt, daß Kinder von Eltern, die ihren Wohnsitz außerhalb der Stadt haben, in Hamburg das Gymnasium besuchen.
- 20 Üblicherweise mißt man die Länderdaten am Bundesdurchschnitt, aber dies würde bedeuten, daß ein Land wie Nordrhein-Westfalen, das für das Bundesergebnis ein besonderes Gewicht hat, nur geringe Abweichungen zu diesem mit Schülerzahlen gewichteten Durchschnitt aufweist. Statt dessen wollen wir alle Länder als gleichgewichtige Fälle behandeln und den Durchschnitt der Länderergebnisse zum Maßstab nehmen. Siehe zu Einzelheiten der Berechnungsmethode KÖHLER (1978, S. 84 ff.).
- 21 Neuere Forschungen zur Bildungskarriere von Schulformwechslern belegen, daß die in der Sekundarstufe I besuchte Schulform heute in sehr viel geringerem Maße als früher das letztlich erreichte Qualifikationsniveau und den weiteren Verbleib im Bildungssystem bestimmt (ROEDER/SCHMITZ 1995, S. 22).

- 22 Bei einer 1993 vorgenommenen Befragung von thüringischen Eltern über Bildungsaspirationen für ihre Kinder zeigten sich entsprechende geschlechtsspezifische Unterschiede, die die Autoren mit der Nachwirkung der Arbeits- und Lohnstruktur in der DDR erklären (WEISHAUPT/ZEDLER 1994, S. 38). Allerdings ist der Bildungsvorsprung der Mädchen seit einiger Zeit auch für die alten Länder festzustellen, und die für Deutschland geltenden Trends lassen sich ebenfalls in anderen Ländern beobachten. Für Frankreich gibt es eine ausführliche Untersuchung dieses Phänomens, in der Aspekte von Begabungsunterschieden, Verhaltensdispositionen und Rollenerwartungen im familiären und kulturellen Kontext diskutiert werden (DURU-BELLAT 1994).
- 23 Im Zusammenhang mit der Einführung der Gesamtschule als Regelschule in Hamburg hatte es schon Ende der siebziger Jahre Probleme bei der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen einzelner Länder gegeben. „Damit zeigt sich in der Entwicklung des föderalistischen Systems der Bundesrepublik deutlich die Tendenz, daß einzelne Länder auf die Bildungspolitik anderer Länder gezielt Einfluß zu nehmen versuchen, indem sie mit der Nichtanerkennung von Abschlüssen drohen.“ (RASCHERT 1980, S. 142) Das Problem der Festlegung einheitlicher Maßstäbe für die Vergabe von Abschlußzertifikaten stellt sich in besonderer Weise beim Abitur, weil die Zulassung zum Studium bundesweit geregelt ist und bei schärferen Kriterien in einem Land die eigenen Landeskinder benachteiligt würden. Im Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen von 1985 sind deshalb ausdrücklich Länderquotierungen vorgesehen. Beim notenabhängigen Teil der Berechnungen von Kennziffern und Grenzwerten wird in der Tat länderweise vorgegangen und damit der länderweise unterschiedliche Notenspiegel berücksichtigt.
- 24 FICKERMANN berechnet für die 363 Grundschulregionen in Mecklenburg-Vorpommern die künftige durchschnittliche Jahrgangsstärke der Eingangsklassen und kommt zu dem Schluß, daß von diesen Regionen im Jahre 2000/01 nur noch 137 eine Jahrgangsbreite von 15 oder mehr Schülern (gegenwärtige Mindestzahl) erreichen und bei den derzeit gültigen Normen überhaupt keine Grundschulen mehr beibehalten könnten. Von den 60 Gymnasialregionen würden 48 Regionen bis 2004/05 eine Jahrgangsstärke von unter 50 Schülern in der 5. Jahrgangsstufe aufweisen und damit künftig kaum noch eine hinreichend differenzierte Oberstufe bilden können (FICKERMANN 1994, Manuskript, S. 9 und 11).
- 25 AVENARIUS (1994) beklagt einen schwindenden Mut der Länder, eigene Wege zu gehen und meint: „(...) die Mitwirkung an der Gesetzgebung des Bundes und die Beteiligung an länderübergreifenden Kommissionen, Ausschüssen und Konferenzen der verschiedensten Art, ist das süße Gift, das die Kulturautonomie der Länder mehr und mehr in einen Lähmungszustand versetzt.“ Jedenfalls erlaube das Grundgesetz den Ländern weit mehr Eigengestaltung, als sie gegenwärtig praktizierten.

## Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1994.
- AVENARIUS, H.: Wieviel Eigengestaltung erlaubt das Grundgesetz, wieviel Einheitlichkeit verlangt es? In: Föderalismus und Koordinierung im Bildungswesen. Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, DGBV-Jahrestagungen, Bd. 14. Frankfurt a.M. 1994, S. 29–41.
- BERGGREEN, I.: Europa '92. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 36 (1990), 6, S. 827–847.
- BERGGREEN, I.: Das Bildungswesen in Europa nach Maastricht. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS 40 (1992), 4, S. 436–450.
- BÖTTCHER, W./KLEMM, K.: Schule im Binnenmarkt – Auswirkungen auf die Bundesrepublik. In: JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG, Bd. 6 (1990), S. 123–148.
- BORKENHAGEN, F.: Vom kooperativen Föderalismus zum „Europa der Regionen“. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Bd. 42 (1992), S. 36–44.
- CARNAP, R. VON/EDDING, F.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M. 1962.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Schriftenreihe, Bildung und Wissenschaft 13. Bonn 1978.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Zum Thema: Bildungsföderalismus. Schriftenreihe, Bildung und Wissenschaft 16. Bonn 1980.
- DREWEK, P.: Bildung in Europa und in Deutschland: Affinitäten und Differenzen. In: HETTLAGE R. (Hrsg.): Bildung in Europa: Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg 1994, S. 21–48.
- DURU-BELLAT, M.: Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. In: REVUE DE PÉDAGOGIE, Nr. 109 (1994), S. 111–141.
- Empfehlungen der Gemeinsamen Verfassungskommission zur Änderung und Ergänzung des Grundgesetzes. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Bd. 52–53 (1993), S. 49–54.

- FICKERMANN, D.: Konsequenzen der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der demographischen Entwicklung für die Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern. In: KRÜGER, H. H./WENZEL, H./HELSPER, W. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim 1995.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart 1986.
- JAHN, F.-A.: Empfehlungen der Gemeinsamen Verfassungskommission zur Änderung und Ergänzung des Grundgesetzes. In: DEUTSCHES VERWALTUNGSBLATT (1994), 4, S. 177–187.
- KÖHLER, H.: Unfähig zum Föderalismus? Der Verfall der bundeseinheitlichen Schulstatistik. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Sonderdruck Nr. 3, 30 (1984).
- KÖHLER, H.: Das schulstatistische Programm auf Bundesebene und die Schulstatistik der Länder. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS 38 (1990), 3, S. 229–236.
- KÖHLER, H.: Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 37) Berlin 1990.
- KLEMM, K. u.a.: Bildungsgesamtplan '90. In: WUNDER, D. (Hrsg.): Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung Bd. 12, 1990.
- KLOTZ, H.-W.: Die Gesetzgebung im Bundesstaat. In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, Bd. 52–53 (1993), S. 39–44.
- KONOW, G.: Bildungspolitik nach „Maastricht“. In: RECHT DER JUGEND UND DES BILDUNGSWESENS 40 (1992), 4, S. 428–435.
- LESCHINSKY, A.: Volksschule zwischen Ausbau und Auszehrung. In: VIERTELJAHRESHEFTE FÜR ZEITGESCHICHTE 30 (1982), 1, S. 27–81.
- OSSENBUHL, F.: Föderalismus nach 40 Jahren Grundgesetz. Deutsches Verwaltungsblatt, Abhandlungen, 15. Dezember 1989, S. 1230–1237.
- RASCHERT, J.: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. In: PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Hamburg 1980, S. 103–215.
- RICHTER, I.: Grundzüge eines Europäischen Bildungsrechts. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993, S. 27–44.
- ROEDER, P. M.: Innere und äußere Schulreform. Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988. Hamburger Buchwerkstatt.
- ROEDER, P. M./SCHMITZ, B.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1995.
- SANNWALD, R.: Die Reform der Gesetzgebungskompetenzen nach den Beschlüssen der Gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat. In: DIE ÖFFENTLICHE VERWALTUNG (1994), 15, S. 629–637.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 124, 1993.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1984 bis 1993. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 129, 1994.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 1993.
- VOGEL, H.-J.: Die Reform des Grundgesetzes nach der deutschen Einheit. In: DEUTSCHES VERWALTUNGSBLATT 109 (1994), 9, S. 497–506.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: JAHRBUCH DER SCHULENTWICKLUNG, Bd. 8 (1994), S. 395–428.
- ZEHEMMAIR, H.: Die Kulturhoheit der Länder. Kernstück der Eigenstaatlichkeit. Schulreport 1989, S. 18–20.